

Asbrand, Barbara; Gasterstädt, Julia; Hackbarth, Anja; Martens, Matthias **Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule**

van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 517-528. - (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))*



Quellenangabe/ Reference:

Asbrand, Barbara; Gasterstädt, Julia; Hackbarth, Anja; Martens, Matthias: Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule - In: van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 517-528* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-192659 - DOI: 10.25656/01:19265

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192659>

<https://doi.org/10.25656/01:19265>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl,
Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter,
Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren
Helmut Bremer
Fabian Kessl
Hans Christoph Koller
Nicolle Pfaff
Caroline Rotter
Dominique Klein
Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei
Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte,
Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit
(<https://doi.org/10.3224/84742385>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2385-0 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1553-4 (PDF)

DOI 10.3224/84742385

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Redaktion und Satz: Fabian Auer, Wuppertal

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhalt

Hans-Christoph Koller

Vorwort 11

*Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer,
Hans-Christoph Koller, Carolin Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek*

Einleitung 13

Käte Meyer-Drawe

Bewegungen: Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede 17

Teil I Denkbewegungen

[Koordination: Fabian Kessl]

Christiane Thompson

„Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen 33

Barbara Rendtorff, Eva Breitenbach

Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken 45

Britta Behm, Anne Rohstock

Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen
Feldern. Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher 51

Fabian Kessl

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik
und Sozialer Arbeit..... 71

*Susann Fegter, Karen Geipel, Anna Hontschik, Bettina Kleiner, Daniela Rothe,
Kim-Patrick Sabla, Maxine Saborowski*

Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen
und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen
Perspektiven 83

Teil II Migrationsbewegungen

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Paul Mecheril

Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische
Erkundungen 101

Thomas Geier

Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der
Migrationsdebatte in Deutschland 119

Marcus Emmerich, Ulrike Hormel, Judith Jording, Mona Massumi

Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? 135

Patricia Stošić, Benjamin Rensch

„Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“
Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im
Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung 147

Arnd-Michael Nohl

Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung 161

Teil III Gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogisches Tun

[Koordination: Fabian Kessl]

*Johannes Bellmann, Dirk Braun, Martina Diedrich, Katharina Maag Merki,
Marcelo Parreira do Amaral, Kate Maleike*

„Wer steuert die Bildung – Wer steuert die Schule?“
Ein öffentliches Podiumsgespräch zur Eröffnung des 26. Kongresses der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 175

Anke Wischmann, Andrea Liesner

Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe,
politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül 195

Alisha M.B. Heinemann

Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer
Bildungsarbeit durch den 'Funds of Knowledge-Approach' 207

Sebastian Wachs, Wilfried Schubarth, Ludwig Bilz

Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf
ein aktuelles Phänomen 223

Teil IV Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung

[Koordination: Carolin Rotter]

Alexander Gröschner

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer
Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung
von Lehrpersonen 239

Julia Košinár, Anna Laros

Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium
und Berufseinstieg 255

<i>Matthias Proske, Petra Herzmann, Markus Hoffmann</i>	
Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung	269
<i>Kristina Geiger, Petra Strehmel</i>	
Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Maßnahmen und Strategien von Trägern und Einrichtungen. Ergebnisse zweier empirischer Studien	283
<i>Christina Buschle, Tina Friederich</i>	
Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal	297
<i>Nikolaus Meyer, Dieter Nittel, Julia Schütz</i>	
Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen.....	309

Teil V Digitalisierung

[Koordination: Isabell van Ackeren]

<i>Manuela Pietraß</i>	
Bildung in Bewegung. Das neue Lernpotenzial digitaler Medien	325
<i>Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, Sandra Aßmann, Taiga Brahm</i>	
Studieren im digitalen Zeitalter. Methodologische Fragen und ein empirischer Zugriff...	337
<i>Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel</i>	
Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven	349
<i>Matthias Rohs, Manuela Pietraß, Bernhard Schmidt-Hertha</i>	
Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale ...	363
<i>Rudolf Kammerl, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, Katrin Potzel</i>	
Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?.....	377

Teil VI Steuerung

[Koordination: Dominique Klein]

<i>Michael Schemmann</i>	
„Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung.	391
<i>Katharina Maag Merki</i>	
Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?.....	405

Sigrid Hartong, Annina Förschler

Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvolle Komponente von Educational Governance. Eine Studie zur Implementierung und Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in Deutschland und den USA 419

Tobias Feldhoff, Sabine Reh, Eckhard Klieme, Monika Mattes, Sebastian Wurster, Brigitte Steinert, Julia Dohrmann, Christine Schmid

Schulkulturen im Wandel – Potentiale und erste Erkenntnisse zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel..... 433

Felix Berth, Mariana Grgic

Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren 447

Teil VII Körper – Leib – Bewegung

[Koordination: Fabian Kessel & Ulrich Salaschek]

André Gogoll, Erin Gerlach

Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit..... 463

Maike Groen, Hannah Jäkel, Angela Tillmann, Ivo Züchner

E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens..... 477

Nino Ferrin, Benjamin Klages

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia..... 491

Juliane Noack Napoles

Identität als Stillstand. Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung..... 505

Teil VIII Diversity / Inklusion

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Barbara Asbrand, Julia Gasterstädt, Anja Hackbarth, Matthias Martens

Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule..... 517

Nina Thieme

Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen..... 529

<i>Bernhard Rauh, Yvonne Brandl, Michael Wininger, David Zimmermann</i> Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven auf ein erziehungs-wissenschaftliches Paradigma	541
---	-----

<i>Christian Stöger</i> „Aber Österreich darf nicht zurückbleiben!“ Zur Wiener Hilfsschulentwicklung um 1900	555
--	-----

<i>Anke Karber, Gülsen Sevdiren, Kerstin Heberle, Anne Schröter, Janieta Bartz, Tatiana Zimenkova</i> Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung.....	567
--	-----

<i>Tanja Sturm, Benjamin Wagener, Monika Wagner-Willi</i> Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1	581
--	-----

Teil IX Soziale - pädagogische Bewegungen

[Koordination: Helmut Bremer & Jana Trumann]

<i>Patrick Bühler</i> Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den Siebziger-Jahren	599
---	-----

<i>Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Yagmur Mengilli, Andreas Walther, Christine Wiezorek</i> „Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein“? – Jugendkultur, Protest, Partizipation....	613
--	-----

<i>Sabrina Schenk, Britta Hoffarth, Ralf Mayer</i> Populismus, Protest – und politische Bildung. Soziale Bewegung(en) in Spannungsfeldern von Affektivität, Rationalität und Praktiken der Kritik im öffentlichen Raum.....	627
--	-----

<i>Aziz Choudry</i> Activist learning and knowledge production.....	641
Autorinnen und Autoren.....	653

Was bewegt Inklusion?

Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule

1 Einleitung

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Entwicklung inklusiver Schulsysteme unter Berücksichtigung der inhärenten Spannungsverhältnisse. Insbesondere die Selektionsfunktion der Schule und ihre Orientierung am Leistungsprinzip stehen in einem Spannungsverhältnis zu dem aus den allgemeinen Menschenrechten abgeleiteten normativen Anspruch, der mit dem Begriff der Inklusion verbunden ist. In diesem Beitrag möchten wir diesen Spannungsverhältnissen auf die Spur kommen, indem wir einen Blick auf die Bedingungen der Implementation der Inklusion in das Schulsystem werfen und dabei auf die Entwicklung der Integrationsbewegung seit den 1980er-Jahren bis zur Etablierung eines inklusiven Schulsystems im Gefolge der UN-Behindertenrechtskonvention Bezug nehmen.

Dabei betrachten wir Steuerungs- und Schulentwicklungsprozesse aus der Perspektive der Systemtheorie und der Governanceanalyse und beziehen die Ausführungen Luhmanns (2002) zur Funktion von Reformen im Erziehungssystem auf den Gegenstand der Inklusion. Bedeutsam ist hier im Besonderen die Unterscheidung zwischen Evolution und Entwicklung (vgl. z.B. John 2013, Emmerich/Maag Merki 2014). Mit John (2014) kann Entwicklung – unabhängig davon, von welchem Akteur sie ausgeht – als geplanter, zielgerichteter Wandel verstanden werden. Er wird bestimmt durch normative Vorstellungen und Konzepte davon, wie Schule in der Zukunft sein soll. Entwicklung wird planvoll betrieben, das bedeutet mit Hilfe von Strategien, Maßnahmen und Methoden oder durch die Herstellung von günstigen Bedingungen, die Neuerungen befördern sollen. Aufgrund der Komplexität sozialer Systeme ist es möglich und erwartbar, dass Entwicklungen scheitern bzw. nicht die erhofften Wirkungen entfalten (vgl. John 2014). Formen des Scheiterns und transintentionale Effekte sind aktuell auch in Bezug auf Inklusion zu beobachten (zur Umsetzung der Inklusion vgl. u.a. Feuser 2017). John (2014) betrachtet Reformen als eine spezifische Form der geplanten Entwicklung. Reformen bündeln Entscheidungen und Maßnahmen, die zu Veränderungen führen sollen, und sichern ihr potenzielles Scheitern durch eine Innovationssemantik ab, die die Reform

mit der Aussicht auf Erfolg ausstattet (vgl. ebd.). Soziale Evolution ist im Gegensatz zu geplanter Entwicklung nicht zielgerichtet, sondern beschreibt Veränderungsprozesse in der sozialen Praxis, die auf evolutionären Mechanismen basieren und einfach geschehen (vgl. Luhmann 1998: 450ff.). Evolutionärer Wandel kann deshalb erst im Nachhinein als Veränderungsprozess erkannt und beschrieben werden. Innovationen sind nach diesem Verständnis Problemlösungen, die als Variationen auf Irritationen folgen, die im System entstanden sind bzw. als Problem wahrgenommen werden. Innovationen sind im Kontext bestehender Strukturen neu, andersartig und abweichend und haben sich im Prozess der Selektion und Stabilisierung als erfolgreiche Problemlösungen durchgesetzt. Innovationen sind also die positiv bewerteten Neuerungen, die sich im Blick auf eine Irritation, eine Veränderung in der Umwelt des Systems bzw. als Reaktion auf ein Handlungsproblem bewährt haben (vgl. John 2013). Im Schulsystem ist davon auszugehen, dass Entwicklung und evolutionäre Veränderungsprozesse in der sozialen Praxis gleichzeitig und miteinander verbunden emergieren (vgl. Emmerich/Maag Merki 2014).

Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses schulischer Reformen bzw. Innovationen wollen wir in diesem Beitrag der Frage nachgehen, ob und inwiefern die widersprüchliche Gestalt der Inklusion im deutschen Schulsystem, die Spannungsverhältnisse von normativen Ansprüchen und schulischer Praxis vor dem Hintergrund der spezifischen Handlungslogiken der Schulentwicklungsprozesse verstehbar werden. Dabei analysieren wir im Folgenden einerseits die normativen Forderungen und programmatischen Diskurse der Integrations- und Inklusionsbewegung, andererseits die jeweiligen Steuerungs- und Handlungslogiken der mit der Inklusion verbundenen Schulentwicklung. Die Ausführungen werden arrondiert mit empirischen Befunden auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems: Dargestellt werden Befunde zum individualisierten und kooperativen Unterricht, zu Lehrereinstellungen und -habitus im Umgang mit Heterogenität sowie zu Implementationsprozessen in regionalen Bildungsräumen.

2 Die Schulversuche Integration: Von der Innovation zur Reform

Bereits in den 1980er-Jahren setzte sich die Bewegung der Behinderten- bzw. Integrationspädagogik mit einer subjekt- und humanwissenschaftlichen Pädagogik auseinander und entwickelte theoretische Entwürfe für einen gemeinsamen Unterricht (vgl. z.B. Feuser 2018: 118). Eine praktische Umsetzung findet diese Perspektive in den integrativen Schulversuchen der Schulen mit gemeinsamem Unterricht, die sich insbesondere seit den 1990er-Jahren zunehmend etablierten (vgl. Klemm 2015). Treibende Kraft waren Elterninitiativen und Lehrpersonen, die von der Idee der Teilhabe von Kindern mit Behinderung überzeugt waren.

In den Anfangsjahren dieser Schulversuche kann die Etablierung des gemeinsamen Unterrichts und der damit verbundenen Integrationspädagogik als eine Innovation verstanden werden, die sich (auch) evolutionären Veränderungsprozessen verdankt. Die Akteure sind u.a. Pädagog*innen und Eltern, die sich für die Rechte von Menschen mit Behinderung einsetzen. Diese Akteure fassen die Exklusion von Menschen mit Behinderung im Schulsystem als ein Problem auf, das nach einer Lösung verlangt (Irritation im Sinne Luhmanns). Sie verhalten sich parteilich mit einer diskriminierten Personengruppe, setzen sich für Teilhabe

ein, oder reagieren auf Interessen, die von den Betroffenen selbst vorgebracht werden. An einzelnen Schulen entsteht eine neue, andersartige und von den vorherrschenden Strukturen des Schulsystems abweichende Praxis der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung, die im gesellschaftlichen Kontext der 1980er-Jahre innovativ ist und sich an einer Reihe von Schulen bewährt (Selektion und Stabilisierung im Sinne Luhmanns). Mit der positiven Bewertung der Vielfalt und dem Verständnis von Heterogenität als Chance wird die Innovation aufgewertet und als erfolgreich gerahmt. Governanceanalytisch (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007) lässt sich die Handlungskoordination dabei als Gemeinschaft bzw. Netzwerk beschreiben, die im Modus der Verhandlung auf der Grundlage von Beziehungen und geteilter Überzeugungen erfolgt. Die steigende Anzahl an Schulversuchen fand 1994 schließlich eine Entsprechung in der KMK-Empfehlung, die die Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht mehr an Sonderschulen gebunden sieht (KMK 1994: 2). Genutzt wurde dies als Option vor allem von Schulen, die sich mit der Integrationsbewegung identifizierten. Die Verankerung des gemeinsamen Unterrichts in den Schulgesetzen der Länder in den 1990er-Jahren kann dabei als eine Stabilisierung der mit der Innovation einhergehenden Strukturveränderung gesehen werden.

Mit Blick auf diese KMK-Empfehlung erscheint der gemeinsame Unterricht im allgemeinbildenden Schulsystem mit Luhmann (2002) allerdings auch als eine Reform, die als solche vor allem eine systemstabilisierende Funktion hat. Luhmann bezeichnet Reformen als funktionales Äquivalent der sozialen Evolution in einem hierarchisch strukturierten und bürokratisch verwalteten System wie dem Bildungssystem:

„Reformen sind eine Art Ersatz für Evolution, die durch die administrative Zentralisierung des Systems und durch die politische Verantwortung seiner Spitze praktisch ausgeschlossen wird. Sie beziehen sich immer auf Fragen der Organisation. Sie werden mit Mitteln der Organisation durchgesetzt bzw. verhindert. Sie können daher die Schranken dieses Systemtypus nicht überschreiten. [...] Auch hier wird es ihnen kaum gelingen, die Unterrichtsinteraktionen zu pertubieren. Allein das führt schon auf die Frage, was man von Reformen überhaupt erwarten kann“ (Luhmann 2002: 166).

Reformen simulieren also grundlegende Veränderungen im Bildungssystem, allerdings ohne das System tatsächlich zu verändern (vgl. auch John 2014). Sie bieten dem Erziehungssystem die Möglichkeit, mit den Inkonsistenzen von Ideen und Praxis, z.B. mit dem Spannungsverhältnis zwischen den mit der Inklusion verbundenen normativen Erwartungen und der Selektionsfunktion des Schulsystems, umzugehen. Die pädagogischen Ideen und normativen Überzeugungen der engagierten Pädagog*innen, die in den 1980er-Jahren von der Bewegung der Behinderten- bzw. Integrationspädagogik angetrieben waren, werden dabei vor allem auf der semantischen Ebene übernommen, etwa in der erwähnten KMK-Empfehlung. Luhmann zufolge besteht die Funktion von Reformen darin, die Illusion einer ständigen Veränderung im System aufrecht zu erhalten. Im Ergebnis existieren innovative Schulen mit gemeinsamem Unterricht neben Schulen, die sich nicht an der Reform beteiligen, und das selektive und an Normalitätsvorstellungen orientierte Bildungssystem bleibt unverändert. Reformen wirken auf diese Weise systemstabilisierend, weil sie Irritationen, die von den Inkonsistenzen der Schule ausgehen, absorbieren oder zumindest abmildern können. Im Umkehrschluss wird plausibel, weshalb die integrativen Schulversuche so gut funktionieren konnten, solange nur ausgewählte, besonders engagierte Schulen beteiligt waren. Auf Systemebene handelt es sich

dabei um eine Reformsemantik, die die Strukturen des selektiven Schulsystems insgesamt nicht in Frage stellt.

3 Innovationsemantiken und Implementierungsprozesse: Zur Spannung von Norm und Praxis einer inklusiven Schule

3.1 Befunde der empirischen Professions- und Unterrichtsforschung zum Umgang mit Vielfalt

Sowohl in den KMK-Empfehlungen und der UN-BRK als auch in der Programmatik der Integrations- und Inklusionspädagogik wird ein Verständnis von Individualisierung und Gemeinschaft aufgerufen, in dem die Anerkennung der Vielfalt aller Schüler*innen als Normalität eingefordert wird (vgl. z.B. Prengel 2012). Damit ist, so Katzenbach (2015) und Hinz (2002) nicht lediglich die Forderung einer Integration von Schüler*innen mit Behinderung in einen gemeinsamen Unterricht gemeint, der eine binäre Codierung von Behinderung und Nicht-Behinderung inhärent ist. Mit der Inklusionsforderung ist – im Gegensatz zur Integration – eine 'andere' pädagogische Grundorientierung verbunden, in der weniger relevant ist, ob ein Kind eine Behinderung hat oder nicht. Vielmehr ist bedeutsam „individuell darauf zu achten, mit welchen Bildungshemmnissen ein jedes Kind konfrontiert sein könnte und welche Unterstützung es für deren Bewältigung braucht“ (Katzenbach 2015: 124). Mit der Ratifizierung der UN-BRK und der damit verbundenen Forderung eines inklusiven Schulsystems erhält der pädagogische Anspruch der Anerkennung der Vielfalt eine menschenrechtliche Legitimation.

Diese normativen Forderungen eines produktiven und fördernden Umgangs mit Heterogenität stehen allerdings – so die Ergebnisse der empirischen Professions- und Unterrichtsforschung – in einem spannungsvollen Verhältnis zur Alltagspraxis in den Schulen. In der Lehrer*innenforschung finden sich Belege für Homogenisierungstendenzen und Vorstellungen eines „kollektive[n] Schüler[s]“ (Bromme 1997: 201) als überdauerndes Muster in den Einstellungen von Lehrpersonen. Schieferdecker (2016: 190ff.) rekonstruiert – im Einklang mit älteren Befunden – Diskrepanzen zwischen Selbstbild und Handlungsorientierungen bei Lehrpersonen: Ein produktiver, wertschätzender Umgang mit Heterogenität wird von vielen Lehrpersonen als Idealvorstellung gesehen und ist als Handlungsnorm sichtbar. Das Enaktierungspotenzial für diese Ideale, die in einem unauflöslichen Spannungsverhältnis zu institutionellen Handlungszwängen gesehen werden, entfaltet sich allerdings nicht. Die Handlungszwänge werden vielmehr im Sinne einer Entschuldigungsstrategie für das Nicht-Eingehen auf heterogene Lernvoraussetzungen genutzt. Sturm (z.B. 2015) macht ebenso deutlich, dass sich auch Lehrpersonen mit einem explizierten inklusiven Selbstverständnis implizit an der Differenz von sonder- und regelschulischen Bildungsgängen orientieren (vgl. hierzu auch Merl 2019). Bischoff und Betz (2016) zeichnen nach, dass die pädagogische Wahrnehmung von Heterogenität in engem Zusammenhang mit biografischen Erfahrungen zu sehen ist, die sich in Prozessen der Professionalisierung zu habituellen Handlungsorientierungen verdichten. Die habituellen Strukturen, die sich unter Bedingungen eines selektiven Schulsystems

ausbilden, bestimmen so die Möglichkeitsräume (oder negativ formuliert die Grenzen) der Hervorbringung heterogenitätssensibler oder homogenisierender pädagogischer Praxis.

Auch Forschung zu individualisiertem und kooperativem Unterricht – beides Unterrichtskonzepte, an die im Kontext Inklusion hohe Erwartungen gesetzt werden – machen auf das problematische Verhältnis von Norm und Praxis aufmerksam. Als ein übergreifendes Befundmuster zeigt sich, dass im individualisierten Unterricht, wie im instruktiven, lehrpersonengesteuerten Unterricht auch, Differenzkategorien der Leistung, Geschlecht, Ethnizität aufgerufen werden. Gleichzeitig sind aber zusätzlich neue, für den individualisierten Unterricht spezifische Kategorien der Unterscheidung und Zuteilung von Schüler*innen beobachtbar: „Selbstständigkeit“ und „(Eigen-) Zeit“, die in der Programmatik des individualisierten Unterrichts u.a. eine besondere Auseinandersetzungsqualität zwischen Schüler*innen und Sache und mithin individuelle Lern- und Bildungsprozesse ermöglichen sollen, werden in der Unterrichtspraxis als Differenzkategorien rekontextualisiert. Es finden sich hier Praktiken der Hierarchisierung, nach denen insbesondere Unselbstständigkeit und Hilfsbedürftigkeit im Sinne der schulischen Leistungsnormativität einen negativen Stellenwert erhalten (vgl. u.a. Rabenstein/Wischer 2016, Breidenstein/Rademacher 2017, im Überblick Martens 2018).

Studien zum kooperativen Lernen und zu Schülerinteraktionen im Unterricht wiederum verdeutlichen, dass die durch den Unterricht geforderten Formen der Zusammenarbeit sehr unterschiedlich und eigenlogisch von Schüler*innen realisiert werden (vgl. Forschungsüberblick in Hackbarth 2017). Bezogen auf die Praxis der Schüler*inneninteraktion weisen z.B. Krappmann und Oswald (1995) auf einen hohen Anteil problematischer Hilfesituationen hin, in denen Marginalisierung, Hierarchisierung und Abwertungen aufgrund des Kompetenzgefälles oder unterschiedlicher sozialer Positionierungen vorliegen. Rabenstein, Reh und Steinwand (2012) machen darauf aufmerksam, dass Hierarchien und Asymmetrien nicht an sich problematisch sind, aber die Gefahr besteht, dass sich durch unterrichtlich initiierte Schüler*interaktionen soziale Positionierungen und damit auch Entwicklungseinschränkungen verfestigen können. Die für den individualisierten Unterricht typischen Differenzlinien werden somit auch in Peerinteraktionen aufgerufen und dienen der hierarchischen Einteilung und sozialen Ein- und Ausschlüssen unter den Peers (vgl. u.a. Huf 2006, Rabenstein/Wischer 2016, Breidenstein/Rademacher 2017). In einem Vergleich des jahrgangsübergreifenden Lernens zeigt sich, dass sich gleichermaßen Prozesse von Inklusionen und Exklusionen, also von gleichberechtigten, inkludierenden oder hierarchischen und ausschließenden Positionierungen finden (Hackbarth 2017). Deutlich wird hier die Diskrepanz zwischen der Programmatik des jahrgangsübergreifenden Lernens und der Logik der unterrichtlichen Praxis: In der Schüler*inneninteraktion finden sich Differenz(re)produktionen, die sich in Bezug auf das schulische Können an den Kategorien Jahrgang und Bildungsgang bzw. sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf entfalten, also an jenen Kategorien die in der Selbstbeschreibung der Praxis überwunden werden sollen (ebd., ähnlich für die Sekundarstufe siehe Rabenstein et al. 2014).

Insgesamt konzeptualisiert der individualisierte bzw. inklusive Unterricht eine Akzeptanz der Heterogenität der Lerngruppe i.S. einer nicht-hierarchisierenden Anerkennung von Verschiedenheit sowie deren Nutzung als Ressource für Bildungsprozesse (vgl. Prengel 2006). Gleichzeitig ist zu beobachten, dass die Heterogenität der Lerngruppe als Tatsache bzw. als ein ontologisches Merkmal der Schüler*innen aufgerufen wird, das diese von außen in den

Unterricht mitbringen. Der Unterricht ist dann der Ort, der diese vorgängig gedachte Heterogenität der Schüler*innen pädagogisch und didaktisch zu bearbeiten hat. Das blendet einerseits den Sachverhalt aus, dass Schule und Unterricht Heterogenität im Sinne von Unterschieden nach ihren systemimmanenten Unterscheidungskategorien erst hervorbringt (vgl. Emmerich/Hormel 2013). Diese *Hervorbringung* von Unterschieden findet demnach entsprechend der Logik des Systems auch in einem Unterricht statt, der programmatisch von einer „einzigsten, untrennbar heterogenen Gruppe“ (Hinz 2002: 357) ausgeht. Entsprechend kann als weiterer zentraler studienübergreifender Befund gelten, dass Unterricht im Rahmen ontologisierender und essentialisierender Zuschreibungen permanent Differenzen nach den systemimmanenten Unterscheidungskriterien (Luhmann 2002) hervorbringt, ohne dass sich die Akteure dieser Differenzierung und den zugrundeliegenden Kategorien reflexiv bewusst sind (vgl. auch Budde 2012). Es handelt sich bei diesen Prozessen um nichtintendierte Formen der Differenzierung, die auf bestimmten Wahrnehmungs- und Unterrichtsroutinen beruhen (z.B. Haußer 1980). Am Beispiel des Umgangs mit Vielfalt wird außerdem deutlich, dass sich bei den Lehrpersonen wie bei den Schüler*innen eine starke Wirksamkeit habituellder Muster zeigt. Mit Blick auf den inklusiven Unterricht sind latente Formen der Differenzierung auch unter Bedingungen einer explizit inklusiven Verortung der eigenen Praxis beobachtbar (z.B. Sturm 2017, Herzmann/Merl 2017, Merl 2019, Hackbarth 2017). Diese Erkenntnisse verdeutlichen, dass Bezüge auf pädagogische Normen in Überzeugungen und Selbstverständnissen kategorial von den habituellen Handlungsorientierungen zu unterscheiden sind. Dabei werden immanent Spannungsverhältnisse erzeugt, wenn Inklusion als normative Forderung Exklusion bzw. die Aberkennung von Anerkennung nicht berücksichtigt (vgl. Walgenbach 2014, Emmerich/Hormel 2013). Zu reflektieren ist hier, dass Verschiedenheit eingebunden ist in gesellschaftliche Strukturen und damit eben nicht per se gleichberechtigt gelagert ist. Das berührt die Ebene der sozialen Ungleichheit, das Verständnis von Verschiedenheit als Differenz, die sich nach Walgenbach (2014) in Form strukturell bedingter Macht, Ausgrenzung und Hierarchie zeigt. Davon zu unterscheiden sind Unterschiede wie Leistungsfähigkeit, Neigungen und Interessen, die als Ausdruck der Verschiedenheit von Menschen herangezogen werden (ebd.: 30). Fehlt diese Differenzierung besteht das Risiko, kritische Perspektiven auf soziale Ungleichheiten, die bspw. mit Geschlecht, sozialem Milieu, (Armuts-)Migration und Behinderung einhergehen, zu neutralisieren und Exklusionen auszublenden (vgl. auch Katzenbach 2015). So verweisen beispielsweise Mecheril und Vorrink (2014) auf den Widerspruch der ‚Vielfalt anerkennenden Pädagogik‘. Ihre Argumentation ist, dass die Einforderung von Teilhabe und Selbstbestimmung ebenso „disziplinierende Anpassungs- und Einschließungsmomente von Individuen in modernen Gesellschaften, mit all ihren Exklusionsrisiken“ (ebd.: 55) umfasst. Sichtbar wird dies insbesondere an dem Kriterium der Leistungsfähigkeit, das zugleich Mittel als auch Zweck schulischer Selektion ist.

Es zeigt sich, dass die Frage, wie die Norm eines inklusiven Unterrichts in der Schul- und Unterrichtspraxis umgesetzt wird, von den (impliziten) Werthaltungen der Lehrpersonen abhängig ist (vgl. Asbrand 2014). Der semantische Gehalt der pädagogisch-didaktischen Konzeptionen wird entsprechend der Überzeugungen und Selbstverständnisse der Akteure interpretiert und an den schulischen Kontext sowie die ihn bestimmenden institutionellen Rahmenbedingungen adaptiert (vgl. Spillane et al. 2002). Dabei kommt es in der schulischen Praxis auch zu nicht intendierten und transintentionalen Wirkungen (vgl. Altrichter/Maag

Merki 2010) und Spannungsverhältnissen auf der Ebene der pädagogischen Interaktion, die in der empirischen Rekonstruktion des Unterrichts beobachtbar werden.

3.2 Inklusive Normen als Gegenstand bildungspolitischer Steuerung

Mit der durch die UN-BRK herbeigeführten Notwendigkeit, das Schulsystem insgesamt inklusiv zu gestalten, wird Inklusion zum Gegenstand einer planvoll und zielgerichteten Entwicklung der Institution Schule, die nicht nur im Rahmen der Steuerungs- und Umstrukturierungsmaßnahmen der Bildungsadministration stattfindet, sondern auch im Modus der Schulentwicklung von den Akteuren auf der Ebene der Einzelschule erwartet wird (z.B. Moser/Egger 2017). Damit kann jetzt eine andere Handlungskoordination als im Fall der integrativen Schulversuche identifiziert werden: Die Neuerung wird auf der Basis von Hierarchien und Macht und im Modus der Beeinflussung durchgesetzt, nämlich mittels (gesetzlicher) Regelungen, Verordnungen und dem gezielten Einsatz von Ressourcen. Die normativen Ziele der Inklusion, die Umsetzung des Rechts auf Bildung für alle und das Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe, bilden den semantischen Gehalt der Innovation. Während diese Ziele im Kontext der Schulversuche aus einer sozialen Praxis der innovativen Schulen und ihres Umfelds heraus vertreten wurden, ist es jetzt eine Frage der Anschlussfähigkeit und des Sensemaking durch die schulischen Akteure (vgl. Spillane et al. 2002), ob und wie der Anspruch der Inklusion in der Schulpraxis wirksam wird.

Dass die Einführung der Inklusion auch auf der Ebene der Systemsteuerung eine Frage der Anschlussfähigkeit und Reinterpretation ist, zeigt sich beispielsweise in den vielfältigen Auslegungen des Inklusionsbegriffs. Blanck (2015) findet 80 verschiedene Versionen von Inklusion in schulgesetzlichen Regelungen der Bundesländer. Mißling und Rückert (2014) weisen dabei darauf hin, dass die schulgesetzlichen Regelungen in keinem Bundesland den Anforderungen der UN-BRK entsprechen. Implementationsmaßnahmen, wie z.B. verschiedene Modelle der Ressourcensteuerung und die Weiterentwicklung sonderpädagogischer Organisationsformate, werden bis dato vor allem konzeptionell thematisiert und bilden die Komplexität schulsystemischer Entwicklungsprozesse eher nicht ab. In der Studie, auf deren zentrale Befunde im Folgenden Bezug genommen wird (Gasterstädt 2019a), wurde mit Hilfe der Educational Governance-Perspektive gefragt, wie der Anspruch der UN-BRK umgesetzt wird und wie dieser Umsetzungsprozess gesteuert wird. Um die Komplexität des Forschungsgegenstandes zu bearbeiten, wird hier das „Theorie-Methoden-Paket“ der Situationsanalyse (vgl. Clarke 2012) genutzt. So können relevante kollektive Akteure und deren Interdependenzbeziehungen rekonstruiert sowie Fragen nach besonders machtvollen Diskurspositionen und Deutungen von „Inklusion“ sowie der steuernden Wirkung solcher Formationen einbezogen werden (vgl. Bormann 2014).

Rekonstruiert wurde die Steuerung von Inklusion in zwei Bundesländern, die mit dem Ziel eines möglichst kontrastiven Samplings anhand der Exklusionsquote sowie der schulgesetzlichen Regelungen zu sonderpädagogischen Organisationsformaten und Inklusion ausgewählt wurden. Verglichen wurde ein Bundesland mit hoher und steigender Exklusionsquote (Situation A) mit einem Bundesland mit anhaltend sinkender Exklusionsquote (Situation B). Beide Situationen weisen langjährige Erfahrung mit dem gemeinsamen Unterricht auf. Datengrundlage der Situationsanalyse bilden Dokumente (z.B. Schulgesetze, Verordnungen,

Selbstdarstellung, Formulare) sowie Expert*inneninterviews mit Akteuren der unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems (obere Schulaufsicht, untere Schulaufsicht, Schulträger, Einzelschule, landesweite/regionale Beratungsstellen), die aus dem Feld heraus für Inklusion als besonders relevant markiert wurden.

In Bezug auf die Steuerungsprozesse hat sich die Frage nach dem Rahmen, den Gestaltungsspielräumen sowie nach Kommunikationsräumen und -formaten als zentral erwiesen. Diese erklären die Unterschiede der Steuerungsmodelle der beiden Situationen: In Situation A (hohe und steigende Exklusionsquote) kann Steuerung als autoritativ-hierarchisch beschrieben werden. Akteure der Landesebene geben über gesetzliche Vorgaben, Programme und Handlungsleitfäden für Akteure der hierarchisch niedrigeren Ebenen hinsichtlich der „Umsetzung“ der Inklusion im schulischen System einen engen Rahmen vor. In dieser Situation finden sich vor allem routinierte Kommunikationsformate, die zur Vermittlung der bildungspolitischen Setzungen genutzt werden. Insgesamt kann Situation A als Beispiel für den Versuch von Akteuren der Landesebene verstanden werden, die bildungspolitische Aufforderung, die sich aus der UN-BRK ergibt, mittels Reformen zu implementieren.

In Situation B (sinkende Exklusionsquote) wird durch Akteure der Landesebene ein „grober Rahmen“ vorgegeben. Akteure nachgeordneter Ebenen nehmen darin Gestaltungsspielräume wahr. In der Region werden diese genutzt, um im Rahmen anlassbezogener Kommunikationsformate regionale Problemlösungen und damit langfristige Strukturentwicklungen auszuhandeln (Gasterstädt 2019b). Diese regionalen Aushandlungsprozesse lassen sich als evolutionäre Veränderungsprozesse im oben beschriebenen Sinne verstehen.

Für die konkreten Versuche der Entwicklung ‚inklusive‘ Strukturen innerhalb dieser Steuerungsmodelle ist vor allem die Frage relevant, welche Diskurspositionen zu Inklusion besonders machtvoll sind. Diese bestimmen unter anderem, welche Ziele mit den auf ‚Inklusion‘ bezogenen Umsetzungsstrategien verbunden werden. So lassen sich die machtvollen Positionen in Bezug auf Inklusion wie folgt zusammenfassen: In Situation A ist Inklusion „de jure“ die inklusive Beschulung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Schule. In Situation B wird der Begriff Inklusion tendenziell abgelehnt und stattdessen vom ‚Umgang mit Heterogenität‘ und der bildungspolitischen Zielsetzung der Entwicklung einer ‚Schule für Alle‘ mit individuell passenden Angeboten für Schüler*innen gesprochen. In beiden Situationen wird auf die UN-BRK Bezug genommen, um Inklusion auf die Differenzkategorie Behinderung zu beziehen und segregative Maßnahmen als „angemessene“ Förderung zu legitimieren statt zu delegitimieren. Sowohl der Inklusionsbegriff als auch die UN-BRK werden in beiden Situationen durch die Akteure reinterpretiert und in die Logik und Normen der bisher getroffenen bildungspolitischen Setzungen eingepasst. Die „Reformdynamik“ (Blanck/Edelstein/Powell 2013: 2) in Bezug auf die UN-BRK dient auch der Stabilisierung der entwickelten Handlungskoordination zwischen Sonder- und Regelschulsystem.

4 Auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem? Zusammenfassung und Ausblick

In dem Beitrag haben wir versucht, Anforderungen und Spannungsverhältnisse einer inklusiven Schul(system)entwicklung in verschiedenen Dimensionen und mit Bezug auf systemtheoretische Überlegungen zu beschreiben. Dabei haben wir nachgezeichnet, wie sich die Entwicklung integrativer Schulversuche von einer Innovation, die in der schulischen Praxis entstanden ist und von engagierten Pädagog*innen und Eltern vorangetrieben wurde, zu einer Innovationssemantik der Wertschätzung von Heterogenität und schließlich zu der bildungspolitisch und -administrativ gesteuerten Reform der Inklusion entwickelt hat, die es in der Breite des Schulsystems zu implementieren gilt. Governanceanalytisch unterscheidet sich die Innovation der integrativen Schulversuche von der top-down gesteuerten Umsetzung von Inklusion im Anschluss an die UN-BRK dadurch, dass ihre Handlungskoordination als Gemeinschaft bzw. Netzwerk funktionierte und die Entwicklung der Schulversuche im Modus der Verhandlung auf der Grundlage von Beziehungen und geteilter Überzeugungen erfolgte. Die Einführung von Inklusion im Schulsystem im Rahmen von geplanten und zielgerichteten Steuerungs- und Umstrukturierungsmaßnahmen der Bildungsadministration wird dagegen auf der Basis von Hierarchien und Macht und im Modus der Beeinflussung durchgesetzt, nämlich mittels (gesetzlicher) Regelungen, Verordnungen und dem gezielten Einsatz von Ressourcen. Gerade dieser Steuerungsmodus verschließt Möglichkeitsräume zur Aushandlung notwendiger Innovationen zur Veränderung von Strukturen im Sinne der UN-BRK.

Die Befunde der empirischen Professions- und Unterrichtsforschung zum individualisierten und kooperativen Unterricht machen zudem deutlich, dass die Normen heterogenitätssensibler und inklusiver pädagogischer Programmatiken bisher vor allem auf semantischer Ebene wirksam geworden sind, und sich – entgegen der den Konzepten inhärenten Normativität – in einem Spannungsverhältnis mit den selektiven und exkludierenden Strukturen des Bildungssystems befinden.

Die Umsetzung der Inklusion ist in der Schulpraxis von vielen Faktoren abhängig, u.a. vom Sensemaking der verschiedenen Akteure in Schulverwaltung, Lehrerfortbildung und Schulen, deren Interpretation des Inklusionsbegriffs und den damit verbundenen Ansprüchen. Vor allem Luhmanns Analysen zur Bedeutung von Reformen können plausibilisieren, weshalb die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einem zugeschriebenen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung im Regelschulsystem unter den schulrechtlichen Bedingungen des gemeinsamen Unterrichts an den Schulen, die ihn praktiziert haben, funktionieren konnte. Denn das Vorhandensein einzelner besonders innovativer Schulen stellte das selektive, exkludierende Schulsystem insgesamt nicht in Frage.

Für die Realisierung von Inklusion auf der Ebene des Schulsystems ist es vor diesem Hintergrund entscheidend, wie mit den Spannungsverhältnissen zwischen dem universalen Wert der Teilhabe, den pädagogischen Normen und der strukturellen Selektivität des Schulsystems umgegangen wird. Im Blick auf zukünftige Forschung eröffnet sich hier ein weites Feld, das im Besonderen auf die Mehrdimensionalität der Handlungskoordination im Kontext von Schulentwicklung, die Stagnation von Systemstrukturen und die Irritationsfähigkeit bzw. Innovationsbereitschaft von Schule auszurichten ist.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (2010): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-39.
- Asbrand, Barbara (2014): Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung: Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen. In: Maag Merki, Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (Hrsg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Forschungsansätze. Wiesbaden: Springer VS, S. 177-198.
- Bischoff, Stefanie/Betz, Tanja (2016): Wahrnehmung von und Umgang mit Heterogenität. Handlungsorientierungen von Grundschullehrkräften als Professionalisierungsgegenstand. In: Liebers, Katrin/Landwehr, Brunhild/Reinhold, Simone/Riegler, Susanne/Schmidt, Romina (Hrsg.): Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 87-92.
- Blanck, Jonna M. (2015): Schulische Integration und Inklusion in Deutschland. In: Kuhl, Poldi/Stanat, Petra/Lütje-Klose, Birgit/Gresch, Cornelia/Pant, Hans A./Prenzel, Manfred (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 153-177.
- Blanck, Jonna M./Edelstein, Benjamin/Powell, Justin W. (2013): Von der schulischen Segregation zur inklusiven Bildung? Die Wirkung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen auf Bildungsreformen in Bayern und Schleswig-Holstein. Discussion Paper, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Forschungsschwerpunkt: Bildung, Arbeit und Lebenschancen, Forschungsabteilung: Ausbildung und Arbeitsmarkt, No. SP I 2013-504.
- Bormann, Inga (2014): Diskursanalyse als Verfahren einer wissensorientierten Governance-Forschung. In: Maag Merki, Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (Hrsg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Forschungsansätze. Wiesbaden: Springer VS, S. 153-167.
- Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Bromme, Rainer (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie, Band 3. Göttingen: Hogrefe, S. 177-212.
- Budde, Jürgen (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, 4, S. 522-540.
- Clarke, Adele E. (2012): Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, Marcus/Hormel Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, Marcus/Maag Merki, Katharina (2014): Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Beltz. [DOI 10.3262/EE020140338].
- Feuser, Georg (2017): Inklusion - ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojektes. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Feuser, Georg (2018): Momente einer Ideengeschichte der Integration bzw. Inklusion. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 111-126.

- Gasterstädt, Julia (2019a): Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse der Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in zwei Bundesländern. Wiesbaden: Springer VS. (im Erscheinen).
- Gasterstädt, Julia (2019b): Möglichkeitsräume regionaler Kooperationen in Steuerungssituationen zur Entwicklung inklusiver Strukturen. In: Ricken, Gabriele/Degenhardt, Sven (Hrsg.): Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (im Erscheinen).
- Hackbarth, Anja (2017): Inklusionen und Exklusionen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haußer, Karl (1980): Die Einteilung von Schülern. Theorie und Praxis schulischer Differenzierung. Weinheim: Beltz.
- Herzmann, Petra/Merl, Thorsten (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabebformen im inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung ZISU, 6, 6, S. 97-110.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, 9, S. 354-361.
- Huf, Christina (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen in der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- John, Rene (2013): Innovation als soziales Phänomen. In: Rürup, Matthias/Bormann, Inga (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Wiesbaden: Springer VS, S. 71-86.
- John, Rene (2014): Reform und Innovation – Entscheidungsmotivationen im Angesicht wahrscheinlichen Scheiterns. In: John, Rene/Langhof, Antonia (Hrsg.): Scheitern – Ein Desiderat der Moderne? Wiesbaden: Springer VS, S. 215-236.
- Katzenbach, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion. Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-33.
- Klemm, Klaus (2015): Inklusion in Deutschland - Daten und Fakten. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- KMK (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf> [Zugriff: 14.12.2016].
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim: Juventa.
- Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jürgen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS, S. 15-54.
- Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Martens, Matthias (2018): Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 207-222.
- Mecheril, Paul/Vorrikk, Andrea J. (2014): Heterogenität. Sondierung einer (schul)pädagogischen Gemengelage. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, S. 87-113.
- Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Mißling, Sven/Rückert, Oliver (2014): Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf [Zugriff: 05.01.2015].
- Moser, Vera/Egger, Marina (Hrsg.) (2017): Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS (3. Aufl.).
- Prenzel, Annedore (2012): Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Stuttgart: Kohlhammer, S. 175-183.
- Rabenstein, Kerstin/Wischer, Beate (Hrsg.) (2016): Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg? Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Steinwand, Julia (2012): Praktiken gegenseitiger Hilfe im individualisierten Unterricht. Welche Positionen nehmen Schüler(innen) ein und welche Gefahren können damit verbunden sein? In: Pädagogik, 64, 6, S. 32-35.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Steinwand, Julia/Breuer, Anne (2014): Jahrgang und Entwicklung. Zur Konstruktion von Leistung in jahrgangsgemischten Lerngruppen. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 135-154.
- Schieferdecker, Ralf (2016): Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine rekonstruktive Analyse. Opladen: Barbara Budrich.
- Spillane, James P./Reiser, Brian J./Reimer, Todd (2002): Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. In: Review of Educational Research, 72, 3, pp. 387-431.
- Sturm, Tanja (2015): Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In: Bräü, Kerstin/Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zur den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Barbara Budrich, S. 223-234.
- Sturm, Tanja (2017): Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschule. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 5, S. 63-76.
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, S. 19-44.